

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Buone pratiche didattiche. La sequenza cognitiva imperfetto - aoristo tematico nell'apprendimento della lingua greca: un ordinamento 'classico'

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1502649> since 2016-08-04T13:27:54Z

Publisher:

Edizioni dell'Orso

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

This is the author's final version of the contribution published as:

Berardi, Elisabetta. Buone pratiche didattiche. La sequenza cognitiva imperfetto – aoristo tematico nell'apprendimento della lingua greca: un ordinamento 'classico'. Edizioni dell'Orso. 2014. pp: 61-74.

in

Piemonte antico. L'antichità classica, le élites, la società fra Ottocento e
Novecento

When citing, please refer to the published version.

Link to this full text:

<http://hdl.handle.net/2318/1502649>

BUONE PRATICHE DIDATTICHE. LA SEQUENZA COGNITIVA IMPERFETTO – AORISTO
TEMATICO NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA GRECA: UN ORDINAMENTO 'CLASSICO'

Lo studio dei manuali di lingua greca in adozione nei ginnasi-licei torinesi e piemontesi del Regno di Italia offre un campo di riflessione sulle buone pratiche didattiche nell'insegnamento del classico¹. L'attività di ricerca in questo campo è facilitata da meritorie operazioni di lavoro e studio compiute o *in fieri* nella maggior parte dei licei della Regione, come il riordino degli archivi e delle biblioteche, e la pubblicazione della storia dei licei stessi². Gli elementi emersi, per quanto riguarda la didattica del greco, hanno confermato un dato già altrimenti noto: di fatto, la *Grammatica della Lingua greca* di Giorgio (Georg) Curtius (1820-1885), traduzione e adattamento della *Griechische Schulgrammatik* dello studioso, monopolizzava i ginnasi del Regno nel momento in cui gli allievi, forniti dei necessari rudimenti della lingua latina, si accostavano al greco e acquisivano le nozioni fondamentali per leggere poi autori antichi in lingua originale nel triennio del liceo³.

¹ Il presente lavoro si inserisce in un'area del Progetto di Ateneo 2011 *Cultural Heritage of Antiquity and its Influence from Piedmont of Risorgimento to Europe, from the middle of the nineteenth century to 1961*, che studia il ruolo dell'antichità nel contesto della scuola piemontese e italiana fino alla metà del XX secolo. Una specifica linea di intervento esamina le modalità di insegnamento della cultura e della letteratura greca e latina nei ginnasi-licei torinesi e piemontesi: attraverso lo studio dei libri di testo in adozione (lingua, storia letteraria e antologia di autori), indaga se nella manualistica scolastica del Regno di Italia si riflettano pratiche didattiche che possano ancora oggi risultare efficaci e stimolanti per l'apprendimento. Ringrazio Paola Dolcetti e Ermanno Malaspina, componenti di questo gruppo di lavoro, con cui ho avuto proficue discussioni durante le mie ricerche, e Andrea Balbo per i fattivi suggerimenti: ogni responsabilità di contenuto resta mia.

² Un ulteriore sostegno per la tutela del materiale di archivio è offerto dal Sistema Informativo Guarini, strumento di salvaguardia del patrimonio culturale piemontese, ideato dalla Regione (<http://www.regione.piemonte.it/cultura/guarini/index.htm>). In occasione dei 150 anni dell'Unità, molti progetti hanno ricevuto impulsi decisivi: tra i numerosi interventi, segnalo il volume *Scuola di italiani: una riflessione sulla storia e sull'identità di quattro istituti torinesi in occasione del centocinquantenario dell'Unità d'Italia*, Torino 2012, momento finale di un programma comune *Rete scuole 150*, che ripercorre fra gli altri la storia dei Licei classici torinesi 'Vincenzo Gioberti' e 'Massimo d'Azeglio'.

³ Il manuale di Curtius era raccomandato espressamente per i Ginnasi e Licei del Regno nelle *Istruzioni* del ministro Michele Coppino (*Istruzioni e Programmi* pubblicati con Regio decreto 10 ottobre 1867 n. 1942- «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» 24 ottobre 1867, 291, suppl. I-III, pp. 594-600, 627-9, 739-40, cfr. Fumi 1868, p. XXI), e il suo modello fondato sulla linguistica comparata fu indicato dal ministro Cesare Correnti come esemplare per l'insegnamento dell'italiano e del latino (circ. n. 303, 9 maggio 1871; su questo Montevocchi – Raich 1995, p. 182 e n. 1). Sul ruolo dominante del testo di Curtius e le resistenze alla complessità del manuale che emergono ai tempi dell'«Inchiesta Scialoja» sull'istruzione secondaria (1872-1875), Raich 1981, in specie pp. 314-320, e p. 455 (nota a p. 316 sg.); si veda anche Morelli 2009, pp. 55-56, p. 109, e *infra*, n. 19. Dalla legge Casati del 13 novembre 1859 e fino al 1867 i rudimenti del greco erano impartiti a partire dalla III ginnasio: l'apprendimento delle basi linguistiche avveniva su tre anni e su un monte ore maggiore di quello odierno. Una eccellente sintesi di ordinamenti scolastici e quadri orari si trova in Favini 2000, soprattutto pp. 19-23 per le modifiche nel ginnasio avvenute agli inizi del Regno; con particolare riferimento al latino in Balbo 2007, pp. 11-21. Sul significato della legge Casati, che ripristinò l'insegnamento del greco e fu poi estesa alle scuole del Regno, e sul ruolo di Torino in prima linea nella difesa dei nuovi metodi di insegnamento impostati sulla linguistica comparativa, Rossi 1983, pp. 275-279. In generale, la parte linguistica era preponderante anche nel triennio liceale, dove lo studente riprendeva e approfondiva la morfologia sintassi nelle sue varianti delle lingue letterarie. Ciò spiega anche l'utilità del ricchissimo testo di Curtius, che poteva essere fruito a un primo livello elementare e (soprattutto nei paragrafi inseriti in corpo minore nel ruolo di nota a fondo pagina) a un livello avanzato. Il docente di ginnasio e quello di Liceo in linea ideale avevano quindi a disposizione il medesimo manuale di lingua; che il docente, pur nella libertà di scelta del metodo didattico, non obbligasse gli studenti a mutare libro di testo nel passaggio al liceo era punto rilevante già sollevato all'epoca dell'«Inchiesta Scialoja» (Morelli 2009,

Se la statura scientifica di Curtius appare ancora oggi di grande rilievo (a lui i nostri studenti nella sostanza devono la riflessione sull'aspetto verbale e sul grado temporale), la figura del docente Curtius, quale emerge dalla *Grammatica della Lingua greca*, si rivela di una notevole modernità. La *Grammatica* è un manuale che, pur impostato secondo le scansioni consuete di fonetica, morfologia e sintassi, divulgava le recenti acquisizioni della linguistica comparata, disponendo talora in modo flessibile gli argomenti in nome di una maggiore efficacia didattica⁴. Di particolare rilievo è l'ordine all'interno della morfologia del verbo: Curtius prevede, dopo lo studio del presente e dell'imperfetto sul modello di λύω (§§ 231-242), i verbi contratti (§§ 243-244), una prima riflessione sulla varietà di formazione del tema del presente rispetto al tema verbale (§§ 247-253) e, immediatamente dopo, l'aoristo tematico⁵, per cui propone verbi-esempio sul modello di ἔλιπον e ἔβαλον (§§ 254-257).

Curtius giustificò l'opportunità della sua scelta con ragioni di praticità e argomenti scientifici, contro gli oppositori che fino a quel momento, a metà '800, caldeggiavano spesso la sequenza cognitiva apparentemente più semplice di presente-futuro e ricorrevano a una manualistica che seguiva tale scansione⁶.

Con la sua sensibilità per i processi di apprendimento, Georg Curtius rappresentò quello che in termini odierni è l'auspicata figura di collegamento tra scuola e università, tra ricerca linguistica, scienza dell'insegnamento e prassi didattica. La figura di Curtius fu rievocata nel 1886 dal linguista Domenico Pezzi in una Memoria della Reale Accademia delle Scienze di Torino, che venne ultimata e pubblicata due anni dopo. Curtius, che il 5 febbraio 1882 era divenuto socio corrispondente della classe di scienze morali, storiche e filologiche dell'Accademia, conosceva bene la realtà scolastica dei suoi tempi: poco più che ventenne, aveva insegnato al «Vitzthumsches Gymnasium» di Dresda, sia nelle classi inferiori e medie, sia nella classe superiore, con un impegno didattico di più di venti ore settimanali, negli anni tra il 1842 e il 1845⁷.

Tempo dopo, professore all'università di Praga⁸, sulla scia della continuità di un dialogo fecondo con gli insegnanti di ginnasio, che spesso erano presenti come uditori alle lezioni, diede alla luce la *Griechische Schulgrammatik* (Prag 1852). La *Grammatica* fu un testo pensato per la scuola e di novità travolgente, che si diffuse a macchia d'olio nell'impero austroungarico e poi, anche se contrastato da dure resistenze, in Germania. Tradotta in molti paesi europei, fra cui l'Italia, giunse anche in America, e condizionò a sua volta la genesi di numerose grammatiche più o meno liberamente ispirate al modello. Nel nostro Paese il testo conobbe traduzioni e revisioni, che videro

pp. 137-138). L'attenzione prevalentemente linguistica rivolta al greco concorreva a ribadire il ruolo-chiave dell'istruzione classica per la costituzione di una borghesia di cultura umanistica destinata all'amministrazione del Regno (Morelli 2009, pp. 51-61 e soprattutto Benedetto 2012).

⁴ Giudizi di apprezzamento per l'impostazione pedagogica e scientifica del manuale di Curtius emergono nell'«Inchiesta Scialoja»: si veda per esempio la deposizione di Fancesco D'Ovidio (seduta di Bologna, 27 marzo 1873, in Montevicchi-Raicich 1995, p. 315). Curtius chiarisce le teorie linguistiche e le prassi didattiche sottese all'esposizione del manuale in un volume pubblicato successivamente, le *Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik* (Prag 1863, tr. it. Müller 1868). Su questo notevolissimo testo, *infra*, pp. 4-5.

⁵ Curtius, rifacendosi alla denominazione usuale per le lingue germaniche, chiama l'aoristo tematico 'forte' e combatte la fuorviante definizione di 'secondo', che induce gli studenti a pensare a una falsa successione cronologica di formazione dei tempi stessi (in Müller 1868, pp. 90-92; si veda anche Müller 1868b, p. V, che appoggia la nomenclatura proposta da Curtius). Per la giustificazione scientifica della scansione presente-aoristo tematico, Curtius in Müller 1868, pp. 87-89; Curtius ritiene che ragioni di semplicità didattica portino poi il docente a presentare in sequenza aoristo forte, tema del futuro, aoristo debole (in Müller 1868, pp. 89-90). Si veda anche *infra*, n. 6 e p. 5.

⁶ Curtius sottolineò la maggiore naturalezza della sequenza imperfetto-aoristo 'forte', senza per questo 'condannare' il futuro, che infatti propone subito dopo; per le motivazioni della didattica contemporanea, che rileva invece la complessità del sistema del futuro e la sua scarsa rilevanza all'interno del verbo greco, tale da indurre a una presentazione ritardata, *infra*, pp. 7-8 e nn. 25; 29.

⁷ Pezzi 1888, p. 6. Sulla figura di Pezzi, fine linguista, e sul ruolo che aveva avuto su di lui il magistero di Curtius, si veda ora Buzzi 2012, p. 91.

⁸ Abilitatosi nel 1846 all'insegnamento superiore presso l'università di Berlino, per breve tempo coinvolto negli avvenimenti del '48, accettò la chiamata austriaca alla docenza presso l'università di Praga, dove fu prima professore straordinario (1849), poi ordinario (1851).

coinvolto soprattutto Giuseppe (Joseph) Müller (1823-1895), professore di Letteratura greca attivo nell'ateneo torinese⁹. Il testo di Curtius mostrò anche una straordinaria apertura al ripensamento: le nuove edizioni recepirono criticamente vari rilievi che erano stati mossi all'impianto voluto dall'autore; la decima edizione (Prag 1873) vide inoltre accolto un contributo sintattico di Bernhard Gerth, antico allievo di Curtius. Nel 1888, anno in cui Domenico Pezzi pubblicò la sua Memoria, della *Griechische Schulgrammatik* era uscita una diciottesima edizione, con rielaborazioni di Wilhelm von Hartel¹⁰. Pezzi sottolineò con forza la vitalità del testo e ribadì come fossero e sarebbero stati autentici continuatori della *Grammatica* proprio coloro che ne avessero rispettato non la lettera, ma lo spirito innovatore e quindi non avessero esitato a intervenire su quelle parti dell'impianto che risultassero superate¹¹.

L'interesse di Curtius per il mondo della scuola e per la formazione dell'insegnante si rivelò anche in un progetto successivo. Tornato in Germania nel 1854, chiamato alla cattedra di Kiel e in seguito a quella di Lipsia (1861), fece uscire ancora a Praga nel 1863 le *Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik*, che ripresero e ampliarono le note e osservazioni alla *Grammatica*, pubblicate nella *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien* (1853; 1856). Con questo nuovo testo Curtius intese manifestare le motivazioni delle scelte didattiche della *Grammatica*, le ragioni della presenza o della assenza di punti di grammatica storica¹², allo scopo di offrire quei chiarimenti linguistici necessari a un uso consapevole del manuale¹³.

Curtius ebbe così occasione di motivare a un vasto pubblico la sua scansione del sistema verbale greco, spiegando le ragioni che lo avevano spinto talora a rinunciare a una presentazione scientifica: per esempio, la flessione atematica dei presenti in $-\mu\iota$ era a suo giudizio troppo complessa perché i principianti la assimilassero immediatamente insieme alla flessione in $-\omega$ ¹⁴. Ritenne invece opportuno inserire in collegamento organico il sistema del presente e l'aoristo da lui denominato 'forte': poiché la flessione di quell'aoristo era in tutto e per tutto già nota al discente come

⁹ Le traduzioni italiane della *Grammatica della lingua greca* avvennero per lo più ad opera di docenti universitari: così fu già per quella del veneziano Emilio Teza (1831-1912), professore a Bologna e a Pisa (due volumi pensati per il Lombardo Veneto, Vienna 1855). Per il Regno di Italia Giuseppe Müller fornì la prima traduzione del manuale (Müller 1868b) e le edizioni dei successivi aggiornamenti; in seguito Angelo Taccone (1878-1952), anch'egli docente nella Facoltà torinese, ne continuò l'opera, seguendo le numerosissime ristampe. Sui magisteri di Müller e Taccone nell'Università di Torino, entrambi particolarmente attenti agli strumenti di lavoro dell'antichista, si veda Gianotti 2000, pp. 229-231; 243-244; su Müller ancora Raicich 1993, pp. 159-161. L'ambiente torinese svolse un ruolo di mediazione con la cultura filologica tedesca proprio attraverso la traduzione della manualistica (Rossi 1983, pp. 278-279, in particolare su Müller, si veda anche Rossi 1993, p. 30 e *infra*, nn. 13; 17; 18). Tra gli altri curatori della *Grammatica* si possono ricordare Benedetto Bonazzi (1840-1915), arcivescovo e grecista (rifiutò la cattedra presso l'Università di Napoli per continuare a insegnare presso la scuola badiale di Cava dei Tirreni), a lungo in corrispondenza con Curtius su argomenti linguistici (si veda Pezzi 1888, p. 15), e Giuseppe Defant (*infra*, n. 10).

¹⁰ Questa edizione fu rielaborata da Giuseppe Defant e divenne la base dell'istruzione del liceo classico «Giovanni Prati» di Trento fino alla fine della II guerra mondiale.

¹¹ Pezzi 1888, p. 15 n. 46. Sulla diffusione del manuale di Curtius soprattutto, ma non solo, nel mondo anglosassone, in Francia, Austria e Italia Hummel 2007, pp. 276-277 e n. 29; 291-293 e n. 67 (Curtius è tradotto o serve da modello più o meno esplicitamente dichiarato per altri testi, spesso semplificati, come quello di Vigilio Inama; cenni sul successo di Curtius in Fumi 1868, p. XXI n. 2).

¹² Curtius infatti rivendicò la prudenza con cui aveva aggiornato il manuale dal punto di vista scientifico, non accogliendo quelle teorie linguistiche da lui considerate non ancora indiscusse acquisizioni.

¹³ L'utilità delle *Erläuterungen* è testimoniata da due nuove edizioni (1870; 1875) e dalle traduzioni in altre lingue. Nel 1868 in Italia uscirono contemporaneamente le già ricordate *Illustrazioni* di Fumi (*supra*, n. 3; Fumi, allievo della Scuola Normale Superiore di Pisa, studiò anche a Lipsia e fu docente di glottologia a Palermo e a Genova), e il *Commento* curato da Müller per i tipi della Loescher (*supra*, n. 4). Sia nella traduzione di Fumi (1868, pp. 205-225) sia in quella di Müller (1868, pp. XXI-XXXIX) si può leggere un contributo di suggerimenti di didattica applicativa a opera di Hermann Bonitz, che Curtius aveva accolto in appendice dell'originale tedesco. Bonitz è in realtà critico di fronte a molte scelte radicalmente innovative di Curtius: se da un lato difende la denominazione di aoristo 'forte' in luogo di aoristo 'secondo' (in Müller 1868, pp. XXV-XXVI), ritiene per esempio opportuno posticipare l'apprendimento del verbo rispetto a quello nominale, sfruttando a lungo esercizi che propongano pochi verbi e soprattutto non introducano la differenziazione tema verbale-tema temporale (in Müller 1868, p. XXXII).

¹⁴ In Müller 1868, pp. 83-84.

desinenze, questi poteva concentrarsi con grande profitto su tema verbale e tema temporale¹⁵. In effetti, nella *Grammatica*, proprio a sottolineare la naturalezza del modello flessionale proposto, Curtius ne offrì una coniugazione ridotta, spingendo lo studente a procedere in modo attivo al completamento: al § 254 nell'aoristo 'forte' attivo e medio segnò per i modi finiti solo le prime due persone singolari, precisando per gli indicativi di continuare sul modello dei rispettivi imperfetti («come [...] ἔλειπον»), e per congiuntivi, ottativi e imperativi diede notazioni simili («come [...] λείπω»). Nel *Commento* Curtius rivendicò la sua scelta di proseguire, dopo l'aoristo forte, con il tema del futuro, per molti aspetti una acquisizione agevole per lo studente, e in seguito con il tema dell'aoristo 'debole': una successione naturale, che trovava il suo aggancio nel suffisso sigmatico e che portava quindi lo studente a concentrarsi su desinenze specifiche di quel tempo, in una continua dialettica tra noto e ignoto, tra semplice e complesso; allo stesso modo Curtius legò sull' -α caratterizzante la transizione tra aoristo 'debole' e perfetto¹⁶.

La parte operativa, delegata al docente, fu presto agevolata dal nascere di eserciziari pensati per questa scansione, anch'essi tradotti e adattati nella nostra lingua: in italiano Müller volse i *Temî greci* di Dagoberto (Dagobert) Boeckel e gli *Esercizi greci* (un volume per il ginnasio, uno per i Licei) di Carlo (Karl) Schenkl, sempre editi dalla Loescher¹⁷. Si tratta di testi che offrono esercizi numericamente non amplissimi (per esempio Schenkl faceva cimentare gli studenti su 16 frasi dal greco per l'aoristo tematico), ma di autore, dal senso compiuto e con un lessico significativo¹⁸. In simili casi il docente non doveva quindi selezionare, ma far tradurre ogni parte dell'eserciziario per giungere all'assimilazione della nuova forma verbale.

Il secondo dopoguerra segnò di fatto il tramonto in Italia della *Grammatica* di Curtius¹⁹: la scansione innovativa da lui proposta e quell'esperimento di coniugare didattica e ricerca scientifica, che, all'inizio contestato, poi accettato, talora semplificato, aveva comunque dato i suoi buoni frutti, cedettero il passo a un proliferare di sempre nuovi testi, per lo più pensati per esaurire la loro

¹⁵ In Müller 1868, pp. 88-89.

¹⁶ In Müller 1868, p. 89. Sull'opportunità di agire ulteriormente sulla sequenza futuro-aoristo 'debole' proposta da Curtius, capovolgendola in vista di una nuova manualistica per il biennio del classico, *infra*, n. 32.

¹⁷ Müller 1868b, p. VIII annunciava l'imminente uscita a sua cura della traduzione di Schenkl; nelle edizioni successive (si veda per esempio la decima edizione della *Grammatica*, 1887, accresciuta e migliorata colla cooperazione di Bernardo Gerth, p. X n. 2) raccomandò anche *Il libro elementare di lingua greca secondo la grammatica di G. Curtius*, di P. Wesener, ridotto ad uso delle scuole italiane da Giovanni Battista Barco ed edito dalla Loescher: in realtà quest'ultimo eserciziario non segue l'impianto di Curtius e la sua scansione verbale. In un disegno più ampio, non solo di primo apprendimento della lingua, Müller si premurò anche di approntare testi di autori, adattandoli dall'originale tedesco (Benedetto 2012, pp. 409-410).

¹⁸ Nell'eserciziario di Schenkl (cito dall'edizione adattata da Müller 1892), dopo le parti dedicate all'imperfetto, seguono quelle dell'aoristo forte attivo e medio «detto comunemente aoristo secondo attivo e medio» (esercizi LI-LII: gli esercizi 51-52 riguardano la retroversione italiano-greco); le frasi sono annotate spesso con indicazioni per lo studente che rimandano a paralleli latini, lessicali (γράφωι è chiosato con *utor*) o sintattici (es. l'uso del congiuntivo deliberativo). Karl Schenkl (1827-1900) aveva avuto una esperienza simile a quella di Curtius: era stato docente al Ginnasio, prima di insegnare Filologia classica a Innsbruck. Sul *Discorso preliminare* di Müller pubblicato come introduzione al manuale di Schenkl nell'edizione del 1872 (pp. III-XLVII) attira l'attenzione Rossi 1983, pp. 278-279: qui Müller ribadì con forza la bontà del metodo di Curtius, che poteva apparire deludente solo a chi non avesse le competenze linguistiche necessarie per adoperarlo. In modo analogo al testo di Schenkl è strutturato l'eserciziario di Boeckel: le parti che riguardano gli aoristi 'forte (o secondo) attivo' e 'forte (o secondo) medio' sono gli esercizi 49 e 50, che segnalano i rimandi ai paragrafi di Curtius dedicati a quella coniugazione (Boeckel in realtà è meno aderente a Curtius nei primi esercizi, e Müller appoggiò le sue modifiche: per esempio Boeckel anticipò alcuni verbi in -μι nel sistema del presente per ragioni di utilità applicativa).

¹⁹ Il tramonto del testo di Curtius è un aspetto ancora da indagare a fondo, ma sembra comunque determinato dalla forza di due fattori concomitanti: il primo è la reazione nel nostro paese a una produzione scientifica di area tedesca, fattasi più forte nel secondo dopoguerra, una reazione che affiorava già nelle carte dell'«Inchiesta Scialoja» (Montevecchi-Raich 1995, p. 182 n. 1; si vedano anche le critiche riferite da Giuseppe Müller nella seduta di Torino, 16 maggio 1873, che sente «gridare contro questi libri che autorità chiamano tedeschi», Montevecchi-Raich 1995, p. 364; e gli appunti mossi da «La Civiltà Cattolica» ai «ghirigori di pedanteria tedesca», in Montevecchi-Raich 1995, p. 472). Il secondo fattore è la resistenza sotterranea e incessante alla tipologia di manuale di Curtius che portava gli insegnanti, nella prassi quotidiana dei licei, a disattendere le raccomandazioni ministeriali e a rivolgersi a testi più schematici e meno complessi e innovativi.

vitalità in ginnasio; il liceo invece, separando i suoi scopi dalla parte linguistica presentata nel biennio, si volse in modo deciso alla letteratura e a testi di autori che offrissero al loro interno le eventuali necessarie notazioni sui diversi dialetti letterari. Il ritorno, nella manualistica italiana ginnasiale della metà del '900, a modelli più tradizionali e in particolare alla successione in sequenza sistema del presente-sistema del futuro, combattuta da Curtius, è però sotto molti aspetti non soddisfacente.

Da alcuni anni, infatti, la scuola riceve forti impulsi dal mondo della ricerca didattica proprio verso una rimodulazione della scansione degli argomenti all'interno dell'apprendimento del verbo. Lavori recenti mostrano, in linea teorica e nella sperimentazione sul campo, gli indiscutibili vantaggi che un docente del primo biennio del liceo classico può avere se propone agli allievi l'aoristo tematico immediatamente dopo lo studio del presente e dell'imperfetto²⁰. Le ricadute positive sono molte, nel campo della fonetica, della morfologia, della sintassi e del lessico; mi limito qui a riassumerle per sommi capi²¹.

Uno studente che ha appreso il sistema del presente, e quindi l'imperfetto, conosce la tipologia della coniugazione tematica e le desinenze secondarie, padroneggia il concetto dell'aumento, ha iniziato a riflettere sul valore aspettuale. Sovente poi, nella morfologia nominale, è giunto ad affrontare la terza declinazione e ha osservato il ruolo che l'apofonia può rivestirvi. È quindi pronto ad apprendere con naturalezza il sistema dell'aoristo, a partire dall'aoristo tematico. Le competenze maturate gli consentono infatti di riconoscere senza difficoltà le nozioni appena acquisite nell'imperfetto (aumento, suffissi tematici, desinenze), e di consolidarne l'apprendimento.

Dal punto di vista fonetico e morfologico, proporre l'aoristo tematico in immediata sequenza dopo l'imperfetto permette di concentrarsi sul concetto di radice, tema verbale e tema temporale. Lo studente è indotto a riflettere sulla differenza tra i due temi, a lui nota in linea teorica fin dai primi giorni, ma mai verificata sul testo. L'esistenza in questo tipo di aoristo di radici verbali semanticamente significative, modificate nel presente da infissi e suffissi e soggette a mutamento apofonico, consente un'acquisizione non solo mnemonica di fenomeni fonetici, che muovono lo studente a operare in modo consapevole nella ricerca del tema del presente. Inoltre le competenze lessicali si rafforzano, perché il discente impara a individuare radici particolarmente produttive e queste a loro volta lo aiutano alla comprensione di derivati nominali e verbali²². Dal punto di vista sintattico, lo studio del tema temporale del presente e dell'aoristo consente di vedere in azione, già al termine del primo anno, due dei tre valori aspettuali su cui si incardina il sistema linguistico del greco: il discente è indubbiamente agevolato ad acquisire il concetto dell'opposizione originaria tra azione durativa, azione momentanea, stato o risultato. Infine, chi apprende l'aoristo tematico è in grado di avvicinarsi a un testo meno artificioso, che gli permetta abbastanza presto di apprezzare espressioni originali del pensiero greco. Lo studio dell'aoristo agisce, quindi, in modo positivo sulla motivazione e sull'interesse verso la lingua greca, in calo di consueto nel corso della IV ginnasio, caratterizzata e quasi soffocata dalla grande invadenza del sistema nominale²³.

La presentazione, attualmente dominante nella manualistica, del sistema del futuro in sequenza dopo l'imperfetto²⁴ offre spunti didattici in parte diversi e meno produttivi: rafforza il ben noto concetto di vocale tematica e di desinenze primarie; insiste su una tipologia di flessione verbale

²⁰ Cresci 2001; Roscalla 2003; Marini 2005; Michelazzo 2006; Favini 2006; Roscalla 2009, pp. 99-136. Alcune di queste proposte sono pensate per un apprendimento dell'aoristo già in IV ginnasio e rimandano all'anno successivo porzioni di consueto pensate al primo anno (modi verbali, parti nominali, *infra*, n. 29).

²¹ Un lucido bilancio fra vantaggi e svantaggi dell'intervento si ha in Cresci 2001.

²² Attira l'attenzione sull'importanza di un apprendimento precoce di radici produttive Roscalla 2009, pp. 110-113: Roscalla propone di presentare l'aoristo tematico non attraverso l'apofonia, ma associando ai verbi di più alta frequenza aggettivi e sostantivi formati con lo stesso tema, per accrescere il bagaglio lessicale degli allievi. Analogamente Michelazzo 2006, p. 177, sfrutta l'apprendimento dell'aoristo tematico per un momento di studio lessicale selettivo.

²³ Come osserva Marini 2003, pp. 72-76 (a proposito dell'importanza di lavori sul lessico per attivare la motivazione degli studenti) e 2005, pp. 87-88 (l'eccessivo indugio in IV ginnasio sul sistema nominale porta le classi alla noia).

²⁴ La scansione presente-futuro, combattuta con forza dal manuale di Curtius e da altri testi scolastici che si ispiravano al modello, torna a una posizione egemone a partire dal secondo dopoguerra (*supra*, pp. 3; 6).

contratta; non discostandosi molto dal tema temporale del presente, coinvolge in modo minore il discente nel compito di ricerca del verbo sul dizionario. Come l'aoristo tematico, il futuro dà occasione di riflettere su voci e diatesi e di distinguere le funzioni sintattiche del medio rispetto al passivo. D'altro canto, propone una questione morfosintattica tutt'altro che semplice: la non completezza di modi del sistema, che ne denuncia il carattere ambiguo, temporale e modale insieme. Inoltre, la minore (per non dire minima) ricorrenza del futuro nella lingua greca non consente di proporre nelle versioni del primo anno un campo sufficientemente ampio per verificarne con efficacia le valenze e le sfumature semantiche.

Una riflessione critica su come i diversi tempi verbali si distribuiscano per frequenza all'interno del sistema del greco dovrebbe invece spingere il docente nella direzione di uno studio precoce dell'aoristo: all'interno dell'indicativo (il modo più ricorrente insieme al participio in un ampio spettro di testi significativi del mondo antico), il tempo aoristo si colloca al primo posto, subito seguito dall'imperfetto; il presente ha un ruolo abbastanza rilevante, mentre il futuro si trova in ultima posizione, dopo il perfetto e il più che perfetto. Se si considera poi l'impiego dell'aoristo in tutti gli altri modi, il quadro muta di poco: l'aoristo si colloca in seconda posizione, dopo il presente, e con questo si divide quasi del tutto la scena, mentre il futuro, chiudendo la classifica come di consueto dopo il perfetto, appare con frequenza ancora più bassa rispetto a quella che si osserva nel modo indicativo²⁵.

Alla luce di tali dati, l'insegnante dovrebbe essere indotto a presentare in sequenza imperfetto e aoristo tematico. Tuttavia, la scelta si scontra con la difficoltà oggettiva delle partizioni della materia nella manualistica scolastica²⁶; è inoltre inevitabile che l'insegnante reperisca e modifichi il materiale linguistico su cui far lavorare la classe. Infatti, sia che il testo in adozione abbia una scansione tradizionale per fonetica, morfologia e sintassi (e il percorso didattico si snodi quindi attraverso il manuale degli esercizi), sia che il testo presenti invece unità miste, è molto probabile che frasi e versioni da tradurre proposte da entrambi i tipi di manuale per l'aoristo tematico implicino la presenza dell'aoristo atematico suffissale (il cosiddetto aoristo 'primo') e di fenomeni sintattici avanzati²⁷. La soluzione più economica, ma comunque anch'essa impegnativa, è probabilmente la manipolazione di materiale 'vero' da somministrare alla classe, prodotto dalla selezione di autori come Senofonte, che consentano un percorso letterario coerente già nel primo anno di studio del greco²⁸. All'insegnante che decida di attuare un simile tracciato già alla fine della IV ginnasio si richiede inoltre un intervento molto attivo sulla pianificazione, poiché di necessità deve scegliere quali e quanti segmenti didattici, tra quelli tradizionalmente affrontati al primo anno, debbano essere posticipati al successivo²⁹. Una tale sperimentazione dovrebbe poi avvenire

²⁵ Le tabelle frequenziali presentate da Duhoux 2000², pp. 498-505, sono messe a frutto da Roscalla 2003 e 2009; sulla scarsa attenzione della manualistica scolastica a criteri di frequenzialità dei fenomeni morfologici si veda anche Zanetti 2008, p. 469.

²⁶ La manualistica per lo più oggi propone testi di carattere descrittivo, arricchiti di notazioni di linguistica storica; alcuni corsi di lingua seguono un impianto tradizionale fonetico e morfologico, sacrificando alquanto la sintassi, di consueto posizionata quasi integralmente in schede nel testo di esercizi; altri corsi scandiscono l'apprendimento in unità di argomenti eterogenei di fonetica, morfologia, sintassi e talora lessico. Rarissimi sono i corsi di lingua che recepiscono istanze didattiche innovative: è il caso di *Athenaze: introduzione al greco antico*, a cura di Maurice Balme, Gilbert Lawall, Luigi Miraglia, Tommaso Francesco Bórri (II voll., Montella, Accademia Vivarium novum), che, per quanto riguarda il verbo, rifacendosi a criteri di frequenzialità, sottopone allo studente la sequenza poco convincente di presente, aoristo, imperfetto, e porta quindi due volte al centro dell'apprendimento il sistema del presente. Su altre proposte di scansione presente-aoristo, *infra*, n. 29. Panoramiche recenti sui testi si trovano in Calabrese De Feo 2005, pp. 94-96 e Zanetti 2008, pp. 468-472.

²⁷ Meno probabile invece la ricorrenza del futuro, che vive di una ricca vita artificiale nella sezione dedicata.

²⁸ Convincente è l'esemplificazione di Cresci 2001, pp. 56-57, su passi di Senofonte.

²⁹ Di una pianificazione concretamente sperimentata sul biennio dà conto Marini 2005. Michelazzo 2006 prevede imperfetto, aoristo 'secondo', aoristo 'primo', futuro (rispettivamente capp. 15, pp. 153-5; 17, pp. 170-177; 20, pp. 197-207; 21, pp. 207-215 del manuale); Michelazzo propugna in generale un approccio alla lingua su più piani, sintattico (con riferimento alla grammatica della verbodipendenza), semantico e pragmatico-comunicativo (Michelazzo 2006b, pp. 165-166). Altro disegno operativo in Roscalla 2009, pp. 106-108 (in specie p. 107 n. 14): Roscalla mette in successione aoristo tematico, atematico, sigmatico e cappatico (indicativo, infinito e participio di diatesi attiva e media);

auspicabilmente in sinergia con il proprio Dipartimento, per evitare che differenti scansioni provochino disomogeneità di competenze tra gli studenti nel biennio.

Se la sequenza di apprendimento imperfetto-aoristo tematico può apparire di non facilissima attuazione, va però detto che essa esce decisamente rafforzata dalle richieste che le nuove “Indicazioni Nazionali” rivolgono al liceo classico³⁰. Le Indicazioni infatti insistono sulla acquisizione del lessico e sulla capacità di comprensione del testo anche senza l’ausilio del dizionario. Tali obiettivi sono perfettamente congruenti con i benefici apportati da uno studio precoce dell’aoristo tematico, proprio poiché le sue radici altamente frequenti e produttive rinforzano le competenze lessicali del discente e poiché che lo studente fino dal primo anno può raggiungere maggiore confidenza con testi originali, o il meno possibile manipolati. Puntare sulle (apparenti) difficoltà dell’aoristo tematico appare insomma una strategia vincente³¹ per il docente che accetti la sfida di costruire un simile percorso e proporlo alla classe.

La richiesta di un ripensamento nella presentazione del sistema verbale secondo la scansione imperfetto-aoristo tematico e le sperimentazioni avviate in tal senso sul campo da più di un decennio possono trovare un valido sostegno, come abbiamo visto, in quella programmazione ‘classica’ di sicuro successo propugnata da Curtius e rispecchiata negli eserciziari di appoggio di Boeckel e Schenkl. La proposizione in sequenza di imperfetto e aoristo tematico riflette insomma una buona pratica didattica, diffusa nel sistema scolastico del Regno di Italia che seguiva la *Grammatica* di Curtius, e incoraggia alla stesura di manuali pensati per una scuola moderna che sappiano recuperare l’esperienza maturata nei secoli passati, fondendola con le acquisizioni più recenti³².

Bibliografia

- Balbo 2007: A. Balbo, *Insegnare latino: sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*; introduzione di Raffaella Tabacco, Torino 2007.
- Benedetto 2012: G. Benedetto, *Scuola classica, studi classici e la svolta dell’Unità*, «Atene e Roma», anno 2012, Nuova Serie Seconda, VI, Fasc. 3-4, pp. 384-429.
- Buzzi 2012: S. Buzzi, *Domenico Pezzi e la filologia torinese di fine Ottocento*, in *Classics Scholars, between Theory and Practice. Proceedings of the Graduate Conference*, 30-06-2011, Università di Torino, Edited by Giuseppe Pezzini and Stefano Rebggiani, «Appunti Romani di Filologia», XIV 2012, pp. 89-96.
- Calabrese De Feo 2005: M.R. Calabrese De Feo, *Didattica del greco: un’esperienza di insegnamento nella SSIS*, «Didatticamente» 1-2 2005, pp. 93-104.
- Cresci 2001: L.R. Cresci, *Innovazioni nella didattica della morfologia greca: l’aoristo forte*, «Silvae di Latina Didaxis», anno II, nr. 3 Maggio Agosto 2001, pp. 50-58.
- Cresci 2004: L.R. Cresci, *Puntare sulle difficoltà*, «Nuova Secondaria» 1, 2004, anno XXII, p. 73.
- Curtius 1863: G. Curtius, *Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik*, Prag 1863.
- Duhoux 2000²: Y. Duhoux, *Le verbe grec ancien: éléments de morphologie et de syntaxe historique*, 2. éd., rev. et augm., Louvain-la-neuve 2000².
- Favini 2000: L. Favini, *Breve storia del Liceo Classico*, in Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Classica Scientifica e Magistrale, *La scuola classica fra tradizione e innovazione: indirizzo classico*, Collezione Quaderni ed atti pubblicati dal Ministero della pubblica istruzione 41, Roma 2000, pp.13-56 .
- Favini 2006: L. Favini, *Un modello, un metodo*, «Nuova Secondaria» 1, anno XXIV, 2006, pp. 79-84.
- Fumi 1868: F.G. Fumi, *Illustrazioni filologico-comparative alla grammatica greca del dott. Giorgio Curtius scritte da lui medesimo; con sua licenza tradotte dal tedesco e corredate di un proemio, di giunte, di un elenco bibliografico, nonché di due appendici contenenti la versione delle (I. app.) – avvertenze di E. Bonitz, sul modo di adoperare la detta*

torna poi, in maniera forse poco efficace, sul sistema del presente, proponendo imperfetto attivo e medio-passivo. Il suo modello dà quindi priorità a tempi e modi di maggiore frequenza e rimanda il completamento dei sistemi, secondo una lettura dei dati frequenziali di Duhoux 2000² (*supra*, n. 25).

³⁰ Le «Indicazioni» sono consultabili sul sito dell’INDIRE (<http://nuovilicei.indire.it>).

³¹ Puntare sulle difficoltà è l’invito stimolante di Cresci 2004.

³² In questo senso, ritengo che oggi sia opportuno, alla luce di criteri di frequenzialità e di maggiore significatività del sistema dell’aoristo, non riproporre la sequenza voluta da Curtius aoristo ‘forte’, futuro, aoristo ‘debole’: proprio giocando sulla comunanza di suffisso sigmatico ricordata da Curtius, si può presentare agli studenti la scansione aoristo tematico, aoristo suffissale, futuro (come p. es. pensa Michelazzo 2006, *supra*, n. 29).

- grammatica e della (II. app.) – prolusione di G. Curtius, sulla filologia e la scienza del linguaggio per cura del dott. Fausto-Gherardo Fumi, Napoli 1868, Torino 1868, da cui si cita.
- Gianotti 2000: G.F. Gianotti, *Gli studi classici*, in *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, a cura di Italo Lana, prefazione di Nicola Tranfaglia, Firenze 2000, pp. 217-254.
- Hummel 2007: P. Hummel, *De lingua Graeca. Histoire de l'histoire de la langue grecque*, Bern (etc.) 2007.
- Marini 2003: N. Marini, *Lo studio del lessico del latino di età classica*, «Nuova Secondaria» 3, 2003, anno XXI, pp. 72-76.
- Marini 2005: N. Marini, *Lo studio dell'aoristo in quarta ginnasio*, «Nuova Secondaria» 1, 2005, anno XXIII, pp. 87-90.
- Michelazzo 2006: F. Michelazzo, *Nuovi itinerari alla scoperta del greco antico: le strutture fondamentali della lingua greca: fonetica, morfologia, sintassi, semantica, pragmatica*, Firenze 2006.
- Michelazzo 2006b: F. Michelazzo, *La 'fortezza' del linguaggio e la SSIS (e gli antichisti)*, «Didatticamente» 1-2, 2006, pp. 159-172.
- Montevecchi- Raicich 1995: L. Montevecchi - M. Raicich (a cura di), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile, 1872-1875*, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Fonti XXI, Archivio Centrale dello Stato, Fonti per la storia della scuola IV, Roma 1995.
- Morelli 2009: P. Morelli, *Una cultura classica per la formazione delle élites: l'insegnamento del latino nei ginnasi-licei postunitari attraverso l'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1875)*, Macerata 2009.
- Müller 1868 (= Curtius 1863): *Commento alla grammatica greca di Giorgio Curtius*, recato in italiano da Giuseppe Müller, Torino 1868 (trad. di Curtius 1863).
- Müller 1868b: G. Müller, *Grammatica della lingua greca di Giorgio Curtius, Professore di Filologia Classica nell'Università di Lipsia*. Versione italiana riveduta sull'ottava edizione originale da G. M., Torino-Firenze 1868.
- Müller 1892: Carlo Schenkl, *Esercizi greci. Parte prima, ad uso dei ginnasi. Versione italiana, sull'ultima edizione originale, del prof. Giuseppe Müller*, 6. ed. riv., Torino – Firenze - Roma 1892.
- Raicich 1981: M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*; in appendice: G.I. Ascoli, *Relazione al 9. Congresso Pedagogico Italiano, Bologna 1875*, Pisa 1981 (già uscito su «Belfagor» 1963, pp. 257-268, pp. 534-451),
- Raicich 1993: M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, I. La nascita dello stato nazionale*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, Bologna 1993, pp. 131-170.
- Pezzi 1888: *La vita scientifica di Giorgio Curtius*, Memoria del socio Domenico Pezzi, Reale Accademia delle Scienze di Torino, Torino 1888.
- Roscalla 2003: F. Roscalla, *La didattica del sistema verbale greco: alcune riflessioni iniziali*, «Aufidus» 49, 2003, pp. 101-116.
- Roscalla 2009: F. Roscalla, Arche Megiste. *Per una didattica del greco antico*, Pisa 2009.
- Rossi 1983: L.E. Rossi, *Grammatica greco-latina e metrica in Italia fra il 1860 e il 1920*, in M. Bollack- H. Wismann (a cura di), *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II, Philologie et herméneutique au 19ème siècle II*, Göttingen 1983, pp. 275-291.
- Rossi 1993: L.E. Rossi, *Gli studi greci e latini in Italia prima e dopo l'unità*, in *Lo studio storico del mondo antico nella cultura italiana dell'Ottocento*, a cura di L. Polverini, Napoli 1993, pp. 19-30.
- Zanetti 2008: F. Zanetti, *Modelli didattici nella prassi scolastica attuale*, in *Nuove chiavi per insegnare il classico*, a cura di Ugo Cardinale, Torino 2008, pp. 452-464.